

国際化の諸問題から見た 「現代社会における人間観」

—— 教育群のまとめ ——

田 中 圭治郎

はじめに

現在、地球の環境問題がさまざまな人々により、さまざまな場所で論議されている。人類の経済発展は無限と考えられてきたが、公害をはじめとする自然破壊がわれわれを脅かし始めてるのである。科学技術の発展は環境保全という課題抜きには語れなくなる。1972年の国連人間環境会議がストックホルムで開かれて以来、われわれは地球規模での環境問題を論じなければならないことを認識しはじめ、われわれが地球という1つの運命共同体の中で生活していることを理解しなければならなくなるのである。地球上には多くの国々、民族、人種、宗教が存在するが、このような多様性の中でわれわれはどのように生きたらよいのか悩む。多様性は時として文化的独善主義に陥りがちになり、その場合、他の国々、民族、人種、宗教をわれわれはどのようにしてみることが出来るのかが問われる。

1. 日本の国際化

江湊一公は「産業の発展とともに環境破壊・環境汚染・資源枯渇が地球規模で進行しつつある事態のなかで、今や問題の解決は国境・国益を越えた次元で図るしかないことが次第に認識されるようになってきた」と現状を認識し、そのためには国際化は避けることができないと主張する。「国際化という現象は……人類史の必然の帰結であるが、しかしその行く手にはまだ多くの障害が横たわっている。行動ルールの共通化、互換化が実現するには、各国間における相互理解と文化の違いや国益を越えての

相互協力を欠くことができないけれども、それは容易なことではない。それに対して私たち日本人は何をなすべきか、考えることが国際化の課題であるということになろう」と述べ、国際化時代を迎えたわれわれが、いかに外国の文化と接触せねばならないかが重要視されてくると主張する¹⁾。われわれは一般的にいて、国際化を欧米に国を開くことを意味する場合が多い。しかし、アジアに対して開く国際化ももう一つの国際化であるのも当然であろう。伊藤彰浩は次のように述べ、西洋志向の国際化に対し、アジア志向の国際化の限界を指摘しながらも一定の評価を与えている。「『大東亜共栄圏』論は東洋と西洋という二分法を前提として、西洋的国际秩序とは異なった東洋独自の国際秩序を追及しようとしていた。この試みは結果として破綻したが、世界に向かって積極的な自己主張を行ったという点では、この構想は、西洋文化受容型の受動的“国際化”論ではなく、きわめて能動性の高い『国際化』論であり、欧米でなく、アジアを志向した『国際化』論であった」²⁾。さらに喜多村和之は、明治初年の「文明開化」、大正期の国際協調論、戦後の「平和国家」論という欧米へのコンプレックスをもった「国際化」と、明治20年以降のナショナリズム、第2次世界大戦中の「大東亜共栄圏」論という、アジアに対する「自信」を示した「国際化」の2つがあるとする³⁾。これら2つの国際化論はわれわれ日本人の内面を如実に表現したものであり、明治以降のわが国の欧米への崇拜とそれに対称的なアジア蔑視の精神的構造をうまく言い表している。

このような視点に立って小倉利丸は、国際化が国粋化と同時に進展すると主張する。「国際化といわれるときの主体は何かといえば『日本』である。『日本の国際化』である。だから国際化は同時にその主体である『日本』という存在を強固なものにすること、自他の区別を鮮明にすることを必然的に伴わざるをえない」⁴⁾。国際化は欧米とアジアに対して、その姿勢を異にしているにもかかわらず、それら諸外国に対する自己認識が求められる点においては共通性を見い出す。しかし、日本、日本人、日本文化の認識なしに、外国を見つめられないため、自民族中心主義がときとして大きな役割を占める場合が出てくる。

1) 江渕一公「異文化間教育と日本の教育の国際化（主題設定の趣旨と提案・討議の総括）」異文化間教育学会編『異文化間教育』7号、アカデミア出版、1987年、21頁。

2) 伊藤彰浩「『国際化』思想の系譜—幕末から敗戦まで」澤田昭夫・門脇厚司編『日本の国際化』日本経済新聞社、1990年、3頁。

3) 喜多村和之「『国際化』思想の展開—1960年代から80年代まで」澤田昭夫・門脇厚司編『日本の国際化』日本経済新聞社、1990年、44頁。

4) 小倉利丸「国粋化としての国際化」池田浩士・天野恵一編『国際化という「フェシズム」』社会評論社、1988年、150頁。

2. 教育の国際化

1986年に出された「教育改革に関する第二次答申」の第4節の「世界の中の日本人」のなかで、「日本人が国際社会において真に信頼される」ためには、「広い国際的視野の中で日本社会・文化の個性を自己主張でき、かつ多様な異なる文化の優れた個性をも深く理解することのできる能力」が不可欠であり、「日本人として、国を愛する心を持つとともに狭い自国の利害のみで物事を判断するのではなく、広い国際的、地球的、人類的視野の中で人格形成を目指すという基本に立つ必要がある」としている。さらに、この答申では21世紀のための教育の目標として、「公共のために尽くす心、他者への思いやり、社会奉仕の心、強度、地域、そして国を愛する心、社会的規範や法秩序を尊重する精神の涵養が必要であり、さらには自分と異なるもの、異質性、多様性への寛容の心などを育成することが必要である」とする。この答申では、外国の文化への理解を深めるとともに、自国の文化への理解も求められているのである。しかしながら、他者を理解するためには自己を知る必要があつて当然であるが、これが時として国粹主義に陥りがちになってしまう。国際化の中に含まれる国粹主義の陰をいかに克服することができるかが、われわれに求められた大きな課題となろう。

小林哲也は異文化について次のように述べている。「特に異文化といったとき、それが何に対しての「異」文化かという視点が重要になる。もちろん、自文化に対して異文化ということであろうが……主体と客体の関係を忘れると、自文化以外の文化はすべて異文化で、あたかも世界が自文化を中心に展開しているかのような錯覚に陥る。自他の関係からみれば自文化も他から見れば異文化である。1つの異文化からもう1つの異文化を理解するという相対的立場ないし関係に立って、はじめて他が見え、自分が見える」⁵⁾。彼によれば、異文化の理解は、客観的に、ある文化を知ることではなく、自分の文化との関係において自分の文化への反省の眼を向けながら、他の文化を知ろうとすることが必要であった。

江淵一公は教育の国際化について次のように述べている。『『教育の国際化』とは国を異にし文化的に異質の背景を持つ子どもたちの教育目標や内容や方法の制度の共通化が進み、各国学校間の就学者相互受け入れを可能にする程度に互換性が確立され、そうした交流を通じて諸国民に国を超えた“地球人”としての意識が発達していく過

5) 小林哲也「異文化間教育について」星野命編『異文化間関係学の現在』金子書房、1992年、248-249頁。

程であるということになろうか。そして、そのような観点からすれば、いわゆる「国際人的資質」の形成とは、そうした子どもたちが、より人間性豊かな生活を営むために必要と考えられる情報や技術や価値観の相互交換の態度・能力（広い意味でのコミュニケーション）を獲得し、それらの共有化を通して、国益を異にし、また文化的背景を異にする人々との間の相互理解を深め、共通のルールを模索しつつ共同の活動に従事しうることになることであると言ってもよいのかもしれない⁶⁾。彼によれば、共通化、共通のルールを探索することにより、人々が共同の活動が可能になるし、それにより“地球人”としてふさわしい、“国際人的資質”を求めることができるとする。

ユネスコ第44回国際教育会議宣言（1994年10月）において「児童・生徒・学生・成人が人間同士互いに尊敬しあい、平和、人権、民主主義を促進しようとする人格の発達に寄与しうる原理と方法の上に教育の基礎を置くこと」が求められ、「教育の諸施設において国際理解のための教育の成功に寄与しうる雰囲気確立し、それらの教育の場が寛容の実習と人権の尊重、民主主義の実践さらに文化的アイデンティティの多様さと豊かさの学習のための理想の場となるように、適切な段階措置を講ずること」が必要となり、さらに「他の文化に心が開かれており、自由の価値を理解し人間の尊厳と違いを尊重することができ、非暴力な方法によって紛糾を防ぎあるいは、それを解決することのできる思いやりと、責任感のある市民を育成することをめざして、カリキュラムや教科書の内容、さらに新しい技術を含む教材の改善に、特別の注意を払って取り組む」⁷⁾ ことなのである。

3. 多様性と多元主義

堀尾輝久は「多様性を“超える”普遍性という発想とともに“多様性を通しての”普遍的なるものをどうつくっていくかという発想が重要だ」とし、「これまで、私たちは、人間、それぞれ差異はあるが人間として平等だといった感覚を重要だと考えてきたが、同時に、その具体的な差異をすばらしい個性として認めあうことが重要なのだ」⁸⁾と述べ、多様性の中の普遍性追究こそが、われわれに求められる教育的課題だとする。これは、平和を求め、人権を尊重し民主主義を生かす、人間性豊かな教育の基本的理念なのである。

6) 江渕一公、前掲書、6頁。

7) 堀尾輝久「21世紀に向かう教育」『人間と教育』5号、労働旬報社、1995年、184頁。

8) 前掲書、12-13頁。

ユネスコ国際教育会議の「平和・人権・民主主義に関する総合的行動要綱」(1994年10月)によれば、「多元主義社会，多文化世界の市民は，以下のことを受容できなければならない。すなわち，状況及び問題について市民が行う解釈はそれぞれ個人生活や当該社会の歴史，当該文化の伝統に基づいていること，したがっていかなる個人，集団も問題に対して唯一の解答を持つべき者でないこと，各々の問題について複数の解決法が存在していること。ゆえに，各自は理解・尊敬すべきでありまた共通の基盤を探る観点で平等な立場から交渉を行うべきことなどである。したがって教育は，個人的アイデンティティを強化しなければならないし，個人間，集団間の平和・友情・連帯を強化する考え方と解決の方法が励まされなければならない」⁹⁾ことが強調された。多元主義社会，多文化世界において，相手を理解し，尊敬の念を持つことが，自己と他者との共通の場をもち，共通認識を育むことを意味するのである。

4. 文化的多元主義

文化的多元主義の考え方は，古来ヨーロッパを始め，複数の民族によって構成されている国家では，程度の差こそあれ存在していたが，近年，移民国家アメリカ合衆国において活発に論議されてきた概念である。多民族国家ゆえに民族的多様性を認め合うことによって国家を形成してきたアメリカ人にとって，各民族の文化を尊重することは必須のことである。最近，ヨーロッパ，カナダ，オーストラリアにおいて，移民労働者の子どもたちの教育が問題となっているが，その問題解決にアメリカの実践例が参考とされる。アメリカの事例と研究は，今後，世界の多民族国家にとって大きな示唆を与えるであろう。ここでは主としてアメリカの文化的多元主義を中心に述べてみる。

クロス，ハッペルらは，アメリカの文化的多元主義について次のように述べている。「(1) アメリカ合衆国において，われわれは，人種の神話，典型的アメリカ人像と人種問題との間の密接な関係を社会的に無視してきたし，また，過去，現在において，地域社会，国または国際レベルでの非生産的な争いを繰り返してきた。(2) 社会的な争いを生み出すのは，各個人の文化的相違ではなくて，文化的相違に対する反応であるという事実を社会的に無視していた」¹⁰⁾。

9) 前掲書，188頁。

10) Cross, D.E. Happel, M.H. Doston, G.A. and Stiles, L.J. "Responding to Cultural Diversity", Cross, D.E. Banker, G.C. Stiles, L.J.(eds), *Teaching in a Multicultural Society*, The Free Press, 1977, p.4.

この見解は、アメリカ人がアングロサクソンの価値観（WASP: White Anglo Saxon Protestant）へと一元化され、その考えが地域、社会、国家、国際的レベルにおいて、普遍化していくことを示唆している。アメリカは、人種の坩堝であり、それが「1つの人種」へと形成されていくということと、人種主義が併存していることを示している。つまり、「1つの人種」がすべての人種と融合したものではなく、アングロサクソン人種へとすり替えしものであるため、それ以外の人種は、アメリカ人としては認知されず、程度の差はあるが、差別されていく。

差別は、個々人の文化的相違を認め合わないで、アングロサクソンのものを最高の価値とすることから生まれる。この考え方を補強するものとして、人種に関係なく、各人の能力に応じて社会的階層が規定され、貧富の差も個々に帰すというアメリカ建国以来の理想主義がある。すなわち、本来、人種に関係なく個々人の平等が保障されねばならないにもかかわらず、人種による差別が存在することをあえて無視している。人種の相違によって、人々の間に差別が生まれ、貧富の差が生じてくるという状況は無視され、差別の原因である社会構造が各個人に帰されているからである。この人種主義的考え方は、差別を受けているマイノリティの立場を固定化する以外の何者でもない。

マイノリティは、マジョリティ（多数派）に対する呼び方であり、少数派と呼ばれる。しかしながら、これは、単なる人数的な少数派ではない。少数派の支配階級の人々をマイノリティとは呼ばない。少数はゆえにさまざまな権利を奪われている人々をマイノリティと呼ぶ。つまり、社会的不利益を被っている人たちをマイノリティと呼ぶのである。通常、少数民族がこれに当たるが、それ以外に、宗教的に不利益を受けている人々（例えばアメリカのメノ派の宗教集団アーミッシュ）や女性も、マイノリティのなかに含める。

マイノリティの教育問題を論じる際、彼らのもっている文化、言語を尊重するか否かが、教育効果があるか、ないかを決定する。「文化的、言語的、心理的そして社会的な不利益は、すべて密接に結びついている」のであり、「言語と文化がたいそう強調されなければならない。言語は、多くのマイノリティ集団の明らかに目に見える自己確認だけにとどまらない。つまり、それは時として身体的な特徴よりも確かなものである」¹¹⁾。このため言語教育はマイノリティの教育には不可欠な要素なのである。

11) Megarry, J. "Preface", Megarry, J. Nisbet, s. and Hoyle, E. (eds), *World Yearbook of Education of Minorities*, Kogen Page, 1981, p.11.

J.J. スモリッツによれば、文化的多元主義には、自治体レベルのものと、個人レベルのものがあり、真に求められるのは、個人レベルであるとしている¹²⁾。さらに彼は、民族的に多元な社会において、多文化主義を達成するために、すべての教育段階（初等、中等、中等後）で、すべての個々人に教育機会を与えなければならないとしている。

マイノリティの子どもにも求められるのは、「(1) 国家の言語含む（アングロサクソン社会では英語を意味する）社会の共有する価値を学ぶこと、(2) 文化的文脈のなかで、彼らの母語を学ぶこと（文字の学習を含む）、(3) 自分自身の言語、文化だけでなく、自分が住んでいる所の民族の言語と文化に接近すること、(4) 社会の多文化的な性格を理解し価値づけ、そして社会のなかの様々な文化を認識することを学ぶこと」¹³⁾の4点であり、彼らの国家の文化・言語、彼ら自身の文化・言語を理解することにより、彼ら自身のアイデンティティを確認することができる。つまり、彼らのもっている文化・言語の基盤の上に、様々なものを築きあげていくのである。

「西洋民主主義社会は、国家の主要な目標が、人権を擁護し、平等を推進させることであり、また、すべての人種の民族的、文化的集団を社会の一員として構成させることであるという、人類平等主義のイデオロギーを持っている」¹⁴⁾とバンクスとリンチが述べているように、1960年代と70年代、民族文化覚醒の動きのなかで、文化的多元主義が出てきたのである。この延長線上に多文化教育が考えられる。バンクスとリンチによれば、この運動の主な目標は、種々の人種的・民族的・社会階級的集団の生徒たちが、教育的平等を経験するような教育改革をめざすことである。

「文化的多元主義は、教育プログラムに移植されうる単なる新しい方法ではない。教育における多文化主義の概念は、現在存在しているよりも、より異なった社会観に基づいている」¹⁵⁾のであり、子どもたちを教育する場合、以下の5点に留意しなければならない。

- (1) 子どもたちに、自己の文化や価値を尊敬することを教えること。
- (2) すべての子どもたちが、多文化・多民族社会のなかでうまく機能することを学

12) Smolicz, P.J. "Culture, Ethnicity and Education; Multiculturalisation in a Plural Society", *Ibid.*, p.17.

13) *Ibid.*, p.34.

14) Banks, J.A. and Lynch. J. (eds). *Multicultural Education in Western Societies*, Preface 1, 1986.

15) Kendall, F.E. *Diversity in the Classroom; A Multicultural Approach to the Education of Young Children*, Teachers College Press, 1983, p.3.

習するのを援助すること。

- (3) 人種主義 — 皮膚の色 — によって、より影響を受ける子どもたちに積極的に自己概念をもたせること。
- (4) 文化的に異なった人々のような相違について、積極的な方法により人類の類似性について子どもたちの経験を援助すること。
- (5) 子どもたちに地域社会全体の特異な部分としての異なった文化の人々といっしょに仕事をする経験をもたせることを援助すること¹⁶⁾。

5. 多文化教育

多文化教育は、まず、民族学習、つまり民族集団の歴史・文化についての科学的・人文的学習から始まり、さらに時期が来ると多文化教育へと発展していく。つまりこの運動は、さまざまな人種的・民族的集団の生徒が多数派集団の生徒と教育的に同等な業績を得ることが可能になるよう、学校環境を変化させることである。

現在、多民族教育の概念がより広がることが、重要であると考えられている。民族学習が実現するに伴って、カリキュラムのなかに民族性を取り入れることにより、種々の民族集団の生徒が良い成績を取ることを可能ならしめるよう援助するのにたいそう役立つという主張がなされるというのがその理由である。多民族教育が充足される時、全学校環境（カリキュラムに現れない教育内容・組織の規範・学校の方針・教授法・教材と評価・試験方法をすべて含んでいるのだが）が改革される。

多文化教育は、民族学習、多民族教育、反人種主義教育を含む幅広い概念であり、これは学校の環境改革を意図した教育改革の一側面を持っているため、民族集団、女性、特別な生徒（例えば障害児や才能児）を含む多くのさまざまな種類の集団が教育的平等や学業での成績の同等さを経験するだろう。現在、いくつかの国では、多文化教育の領域はどこまで拡大することができるだろうか、またどこまで拡大すべきなのか、さらにどのような集団や問題がこの概念のなかに含まれるべきだろうか、議論されている¹⁷⁾。

多文化教育は、現在、その概念規定がはっきりしていないが、さまざまな不利な条件をもった子どもたちの教育条件をいかに充足するかが、その至上目標である。さ

16) *Ibid.*, p.3.

17) Banks and Lynch. *Ibid.*, p.3.

さまざまな理由によって生じた学習上での障害を取り除き、多数派である生徒たちと教育的に平等な条件で学ぶようにすることが、真の教育的平等であり、それがすなわち、多文化教育である。だが現実には、さまざまな劣悪な環境のなかでの生活を強いられている子どものたちが存在し、彼らは、それゆえに、学校教育のなかで、十分な学業成績を収めることができず、その結果、社会的にも低い階層に押し込められ続ける。多文化教育は、現実存在する社会的矛盾を解決するため、どのような教育が、すべての子どもたちに幸せをもたらすかを追求する、教育の本質に迫るものといえよう。

多文化教育について、江淵一公は「もともと1960年代から70年代にかけて黒人の公民権運動が盛んなアメリカで生まれて発展した。『文化的多元主義』と呼ばれる新しい国民的総合理論を基礎にして出現した教育思想であり、実践運動である」¹⁸⁾と規定する。パンクスによれば「多文化教育は、国家国民に所属しながらも、その中で社会の周辺に追いやられてきたエスニック集団や人種集団の問題意識に対応するひとつの手段」であり、「単に他者、あるいは外部集団について理解したり、学んだりすること」ではなく、「自分たち自身の理解を助けてくれるもの」なのである¹⁹⁾。このように多文化教育の概念は、少数民族のための教育から、教育の平等を求める教育として障害を持つ人々・女性の教育権、学習権へと拡大してくる。この考え方は、アメリカだけでなく、多民族国家カナダ、オーストラリアさらに、移民労働者が増大しつつある西ヨーロッパ諸国の教育現場でも注目される。さらに、わが国においてもアイヌの子どもたち、在日韓国人・朝鮮人の子どもたちの教育をどのようにすべきかが問われるようになる。単に外国の教育現状を客観的にみつめるだけでなく、それらをわれわれ自身の問題として受けとめねばならないのである。

おわりに

現在、日本の教育は、いじめ、不登校（登校拒否）、校内暴力等様々な問題を内包している。従来の教育の問題点が噴出しているのである。戦後日本は民主主義の精神の下、子どもたちの権利を認め、その可能性を信じ、個性尊重、自由尊重の流れの中で、新たな方向性を求めてきた。日本国憲法、教育基本法の精神の基礎の上に、明るい未来への可能性を秘めた希望に満ち溢れた教育であった。ところが、戦後50年を経

18) 江淵一公、前掲書、6頁。

19) J.A. パンクス『多文化教育』（平沢安政訳）サイマル出版会、1996年、3頁。

過し、それらの方向性の是非が問われるようになったのである。

国際化時代をむかえた現在の日本で、われわれは外国の異文化を持った人々との交流，すなわち国際理解，国際理解教育がどうあるべきかが問題となるとともに，日本の学校現場において異文化を持った人々をどのように受け入れるかという「内なる国際化」が新たな課題となろう。従来，われわれは，外へ眼が向けられており，遠く離れた外国の人々との交流を大切にすることに腐心してきた。しかしながら，われわれが日常生活の中で，接する異文化を持った人々にはあまり関心を示さなかった。学校現場においても，異文化を持った人々，異質なタイプの人たちを排除する雰囲気があった。それは，他の府県からやって来たアクセント，価値観の異なる子ども，外国から帰国した子ども，在日外国人の子どもたちに自分たちの価値観を押しつけ，同じ行動様式を強いることにより，初めて自分たちの仲間とする雰囲気なのである。つまり，それは少数派の子どもたちの価値観を自分たち多数派の価値観に同化させることを意味している。ここでは，このような日本の教育的風土の実態を探究し，かつ今後の課題を模索していくのである。